Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro ISN: 9434
Centre d'intérêt: 090

Dupuy-Walker, Louise

"L'observation de la communication empathique en classe" / Louise Dupuy-Walker et Marie-Lise Brunel. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, [1989?]
p. 32-41 ; 28 cm

Bibliogr.: p. 41. "In" Journée sur l'observation (1988 : Université du Québec à Montréal) [Observation] et Colloque interdisciplinaire CIRADE-ACFAS (1989 : Montréal, Québec) [Observation]

Vedette(s)-secondaire(s): Brunel, Marie-Lise * Journée sur l'observation (1988 : Université du Québec à Montréal) * Colloque interdisciplinaire CIRADE-ACFAS (1989 : Montréal, Québec) * Université du Québec à Montréal Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Relations maître-élèves * Observation * Méthode de recherche

Identificateur(s) de sujet: Empathie

Cet article discute des difficultés inhérentes au processus d'observation appliqué à l'observation de l'empathie, notamment la communication empathique enseignant-élève. L'empathie résiste à l'observation mais, selon les auteures, des grilles d'observation, éclairées par des entrevues, peuvent contribuer à saisir un peu mieux l'objet d'observation. L'observation est empreinte d'une partialité inéluctable et ne peut repérer tous les réseaux de significations que comportent les interactions entre enseignant-élèves et entre élèves.

Type de document:

9434

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

cirade

OBSERVATION

Journée sur l'observation
15 avril 1988
CIRADE

Colloque interdisciplinaire
18 et 19 mai 1989
CIRADE - ACFAS

Université du Québec à Montréal

OBSERVATION

Journée sur l'observation
15 avril 1988
CIRADE

Colloque interdisciplinaire
18 et 19 mai 1989
CIRADE - ACFAS

Responsable:
Catherine Garnier
Chercheure, CIRADE
Professeure, Département de kinanthropologie
UQAM

L'observation de la communication empathique en classe

Louise Dupuy-Walker et Marie-Lise Brunel
CIRADE, Université du Québec à Montréal

Les difficultés que suscitent une tâche d'observation ont été tantôt traitées comme un sujet en soi (Canter Kohn, 1982; De Landsheere, 1966; Paquay, 1974; Wasik et Loven, 1980) tantôt explicitées dans le contexte d'expérimentations ou de recherches de grande envergure (Carew et Lightfoot, 1979; Solomon et Kendall, 1979; Galton, Simon et Croll, 1980; Heargraves, D., 1980).

Les rapports présentés en ce qui a trait aux éléments auxquels il faut faire attention sont éloquents. Le récit des déboires subis et des solutions envisagées par les chercheurs peut contribuer à rassurer ceux qui sont aux prises avec des difficultés similaires.

Le travail de recherche qui repose sur l'observation sera toujours ardu et pavé d'embûches méthodologiques de toutes espèces; l'observation de l'empathie, macro-variable à haute inférence, semble parfois les cumuler presque toutes à elle seule.

Aussi la prise de conscience des difficultés inhérentes au processus d'observation incite à l'humilité devant les conclusions que l'on peut en tirer; une attitude nuancée vis-à-vis de l'interprétation d'une réalité toute empreinte de subjectivité et toute liée à nos propres processus subjectifs de construction de «la réalité» est d'autant plus requise.

Nous situerons d'abord nos référents quant à la définition de l'observation que nous adoptons. De là, nous soulignerons les problèmes reliés à toute observation de la réalité scolaire. Nous exposerons ensuite les difficultés spécifiques à l'observation de l'empathie. Enfin, nous ferons brièvement part des méthodes de travail que nous avons privilégiées pour circonscrire les difficultés propres à notre objet d'observation.

Définition de l'observation

Que signifie donc ce terme «observation». Prenons la définition de De Ketele (1987), dans *Observer pour éduquer*:

> Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur, et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations. (p.27)

---

* Le masculin dans ce texte fera référence tant aux hommes qu'aux femmes.

Cette définition de l'observation met en évidence le processus de sélection de l'information en fonction du principe organisateur de l'objet de son observation. Une même réalité peut donc être codifiée de différentes façons dépendant du cadre de référence de celui qui observe. Observer est un acte d'intelligence qui privilégie certains éléments dans le champ perceptuel; il présuppose un mécanisme de sélection inévitable.

Impossible de faire autrement. Un observateur non entraîné ou non averti ne sait pas quoi observer ni ne sait comment classer ce qu'il note. «*On ne peut trouver que ce que l'on cherche.*»

> Ainsi peut-on dire que toute procédure d'observation s'appuie sur une théorie, explicite ou implicite. Si elle est constituée à partir d'une théorie, elle sélectionne dès le début les faits à observer; si elle recueille les faits empiriquement, par un relevé direct de tout ce qui se passe, elle élabore sa propre théorie. (Postic, 1981, p. 54)

La méthode pour obtenir de l'information, la plus simple et la plus dénuée en apparence de biais, révèle les valeurs de la personne qui observe. Comme le dit Canter Kohn (1982) dans *Les enjeux de l'observation*:

> «Questionner» pourrait à la limite paraître impartial, mais en fait des questions sont aussi positionnées que des énoncés. On pose des questions parce qu'on sait déjà quelque chose et on veut tester les autres, ou parce qu'on veut apprendre certaines choses que d'autres savent. Ou parce qu'on met en question ce qui se passe «normalement». (p. 10)

Observer: Acte d'intelligence qui fait **référence au passé** pour comparer les données du présent aux expériences préalables. Ces représentations qui facilitent la focalisation peuvent aussi limiter la perception et faire perdurer les points de vue antérieurs au lieu de renouveler l'angle de vision de la réalité observée.

Activité qui a un objectif bien défini qui **vise à recueillir des informations** pour mieux connaître cet objet d'observation. Mais:

> L'observation, c'est à la fois décrire et interpréter. Le découpage de l'objet d'observation est déjà en soi, une vision (une interprétation) des choses superposées sur la réalité complexe. Il distingue dorénavant ce qui est porteur de sens et ce qui n'en porte pas. (Canter Kohn,1982, p. 89)

Toutefois, lorsque des chercheurs observent un objet particulier, ils cherchent à objectiver la réalité: une réalité qu'ils voudraient bien être un «en soi» que des méthodes appropriées peuvent permettre d'appréhender. Les considérations philosophiques qui mettent en évidence le paradoxe de l'observateur contribuent à relativiser les fruits de leurs démarches conduisant à la «scientificité» de leurs conclusions.

Wilner (1987), dans un article sur le paradoxe de l'observation participante développe l'idée que:

> These things appear stable because we make them so - in addition to the commonly held view that this is simply the way that things in reality are, which we then observe as something external to ourselves. «Reality» then, not only sustains us, we also support it. (p. 342)

Il va jusqu'à dire que la réalité observée peut tout simplement être une illusion.

> The above view suggests that even if what we are observing is illusory, the actions that we have taken and the experiences we have undergone in *constructing and observing* this illusion are real... Our observed reality, then, may be viewed as an approximation of life arrived at through consensus. These approximations, models, or analogues, as Levenson (1980) has termed them, are what have been distilled from experiences past, and from expectations and desires future and present. They are patterned products of experience. Though themselves only models, they give an ordered character to our experience that is taken to be reality - the way that things actually are. (pp. 343-344)

Toute observation, quelle qu'elle soit, est donc une **construction** qui préside à la sélection d'indices et contribue à l'élaboration d'inférences. Elle est condamnée à un certain niveau de subjectivité en dépit des prétentions contraires des expérimentalistes les plus férus d'objectivité.

Le travail expérimental sur une notion comme l'empathie ne facilite sûrement pas l'atteinte de cet idéal d'une observation objective, froide et détachée.

La notion d'empathie

Carl Rogers étant l'auteur qui a introduit la notion d'empathie dans le cadre scolaire, il serait normal de prendre comme référence de base sa définition de l'empathie:

> L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la capacité d'entrer dans le monde perceptuel privé de l'autre, de devenir à l'aise chez soi là-dedans. Cela implique d'être sensible aux changements de significations qui jaillissent de l'autre personne... Cela signifie de vivre temporairement la vie de l'autre, de rentrer à l'intérieur du monde d'autrui avec délicatesse, sans faire de jugement, sentant les significations dont l'autre est difficilement conscient.... (Rogers, 1975, p. 4)

Une pareille définition suscite de magnifiques images. Elle s'applique à la relation qui se crée entre un thérapeute et son client. Elle est difficilement applicable à la relation pédagogique qui s'établit entre un enseignant et son élève, entre l'enseignant et son groupe-classe.

Une telle définition est loin d'être opérationnelle. Le langage utilisé pour décrire sa nature porte à toutes les interprétations possibles. Ainsi:

- Comment manifeste-t-on sa sensibilité aux changements de signification?
- Comment un enseignant va-t-il rentrer à l'intérieur du monde de son élève avec délicatesse?

Le défi de la recherche sur l'empathie

Pour échapper à la subjectivité, à l'interprétatif, à la menace d'être accusé de ne pas faire du travail scientifique, le chercheur est porté à devenir puriste.

Comme le dit Patton (1978):

Biais is the dragon against which scientific knights battle with methodological rigour.(p. 203)

L'observation sera désormais organisée sous le mode de «l'observation systématique» de façon à minimiser les occasions de biaiser cette observation en faisant appel à ses cadres de références personnels. Cette technique constituera

> un filtre structuré et structurant, moyen terme de leur relation. En contraste avec les filtres individuels plus ou moins conscients de l'observation «sauvage», une méthode est explicitée, expliquée, publique... L'emploi d'une technique assure et contrôle une distance entre observateur et observé, distance variable selon l'instrument utilisé. Il veille à maintenir en vue ce qui est à objectiver et parfois spécifie la subjectivité de l'observateur. (Canter Kohn 1982, p. 98)

L'utilisation des grilles d'observation

Il n'y a alors d'autre choix à faire, comme le dit Canter Kohn (1982, p. 103), que celui de **l'observation «armée»**: de l'observation munie de grilles d'observation systématique.

Pour y arriver, il faudra élaborer des listes de comportements-cibles, équivalents en ce qui a trait à la relation maître-élève, aux descriptions qui recouvrent la relation thérapeute-client. Il faudra s'assurer que les comportements choisis attestent bien d'une activité dénotant de l'empathie, plutôt que d'un savoir-faire didactique. Il faudra chercher à démêler ce qui relève plutôt de l'habileté à communiquer qu'une véritable intention d'accomplir un acte de compréhension. Et bien d'autres...

Pour en arriver à dresser une liste de comportements acceptables, il faudra de longues heures de discussions, de comparaisons de listes provenant de domaines de recherche connexes. Il faudra revenir constamment sur la liste de catégories et de comportements, qui d'exhaustive qu'elle était au début du processus (sans en être pour autant opérationnelle) deviendra bien étiquetée mais restrictive. Elle laissera probablement échapper des dimensions qui résistent aux descriptions comportementales tout intéressantes qu'elles aient pu être.

L'analyse systématique permettra de situer des comportements définis, dans une continuité prévue à l'avance. Les grilles d'observation ont justement cette propriété:

> les comportements peuvent ensuite être organisés relativement à une dimension commune ou a plusieurs dimensions indépendantes sans aucune intersection, afin que nul comportement ne puisse être classé dans plus d'une catégorie et que toute ambiguïté soit écartée au profit de l'objectivité recherchée. (Paquay, 1974, p. 162)

Des repères de temps peuvent apparaître de même que des scénario-types. Il est tout à coup possible de repérer les stimuli déclencheurs ou perturbateurs. Des processus de vérification des perceptions peuvent s'installer à l'aide des procédés statistiques. Des procédés d'analyse qualitative peuvent s'appliquer et représenter la valeur des regroupements. Par l'intermédiaire des techniques magnétoscopiques qui permettent de pouvoir revoir presqu'à l'infini le matériel, il est possible d'affiner les méthodes d'analyse. Mais, il y un mais, le matériel sur lequel sont opérés ces fins procédés d'analyse n'est pas dépourvu de défauts importants et inévitables.

L'enregistrement magnétoscopique

Le recueil des images

Beaucoup de soins ont été consacrés à discuter des conditions techniques qui doivent entourer l'enregistrement des périodes de classe. Deux caméras, l'une suivant l'enseignante, l'autre les élèves; les angles, les prises de vue, les prises de son, deux micros indépendants, etc... Tout semble prévu.

Mais le travail assidu sur les enregistrements va bientôt nous révéler que nous avons affaire à une réalité interprétée à l'avance et qui doit nécessairement être scotomisée consciemment ou inconsciemment par le cameraman. En effet, ce dernier doit absolument choisir un cadrage à son image; ceci constitue alors une première sélection opérée sur ce qui se passe en classe.

Ceux-ci sont limités dans leurs déplacements par les trépieds qui assurent la stabilité de l'image. Chaque caméra étant fixe, ne prend qu'un angle précis, et ne peut voir ce qui se passe derrière la personne au premier plan. L'enseignante qui est debout

ou qui se déplace dans l'espace ou promène son regard peut capter infiniment plus de signaux qu'il nous est possible de le penser et de repérer. Tout déplacement attirerait l'attention et modifierait la situation, rendant plus évidente la présence d'intrus.

Pour représenter adéquatement la réalité, pour capter les indices qui permettent à l'enseignante d'établir une relation empathique, il faudrait pouvoir percevoir ce qu'elle est à même d'enregistrer, suivre les déplacements de son regard, pour voir comme elle voit et entendre comme elle entend. Un tel dispositif ne nous est pas encore accessible.

La question du son

Si l'on donne un micro spécifique à l'enseignante, on magnifie son rôle; la présence des élèves est diminuée, mise en fond de scène. Du fait que notre matériel enregistre en monophonie, il y a superposition des sons qui sont pourtant perçus comme distincts dans la vie courante, grâce au relief de la stéréophonie. Des techniques plus sophistiquées pourraient améliorer le résultat, mais les dispositifs nécessaires pour y arriver seraient aussi plus encombrants et plus difficiles à oublier.

Des résultats, malgré tout!

Malgré tout, le magnétoscope nous permet de repérer des comportements, de cerner les récurrences. En scrutant les documents, seconde par seconde, les indices non-verbaux qui attirent l'attention de l'enseignant peuvent être repérés. Il est possible en visionnant la période de classe enregistrée, en compagnie de ce dernier, d'initier un dialogue sur ce qui a été vécu, perçu, senti, lors de cette rencontre.

Cette rencontre devient essentielle pour parer aux limites de l'observation par des grilles systématiques qui ont enfermé les comportements empathiques dans le cadre étroit de définitions strictes pour mieux les systématiser.

La grille d'observation, toute objective qu'elle soit, contribue du même coup à restreindre l'occurrence de l'événement unique, du fortuit, du moment privilégié. Elle ne permet pas non plus de révéler les intentions des protagonistes. Pourtant l'empathie relève beaucoup de l'intention de comprendre, de se rapprocher d'autrui.

Les scénarios sont instructifs mais ils ressemblent un peu à des robots auxquels il manque le «souffle de vie» sans l'apport subjectif de celui qui vit l'événement.

L'entrevue

L'entrevue apparaît donc comme la panacée à cette froide objectivité qui semble trahir l'image de l'attitude empathique qui saisit la réalité de l'intérieur.

L'entrevue, elle, saura mieux révéler le monde perceptuel des partenaires. Elle engagera le dialogue. Elle permettra de révéler comment se vit l'acte pédagogique, la

compréhension de l'enfant, la structuration dynamique des indices. Selon Hosie (1986):

> Interview research is an important method for examining the way people develop their understanding of the world. Through naturalistic interviews, the researcher seeks to establish truth via people's understandings. This is by no means an infallible tool for social research but it has important advantages over traditional (quantitative) methods. (p. 200)

L'entrevue apparait donc comme une méthode très importante pour atteindre à la compréhension des intentions qui président aux actes d'autrui. Comme Heargraves (1972) l'observe:

> When a person speaks, the richest source of potential information becomes available. (p. 21). The voice can convey much, purely by intonation of words. Speech is an important source of information about the machinations of the mind. Self report is one way of attempting to perform the highly desirable but impossible feat of getting «inside someone head». (p. 201)

L'entrevue individualise; elle donne des histoires de cas auxquelles on peut comparer ses propres expériences. Là s'arrête la magie.

On s'aperçoit très vite des dangers qui guettent les interlocuteurs de modifier la réalité, *leur* réalité, en fonction de ce qu'ils croient que l'équipe de recherche valorise, d'autant plus que l'entrevue a lieu quelques semaines après le tournage du document magnétoscopique. Les enseignants peuvent avoir une tendance à modifier leur réminiscence des événements passés d'une façon sélective, de façon à s'intégrer dans le cadre de référence de la personne qui fait l'entrevue.

Certains et même plusieurs, sont fort limités dans leur capacité de réfléchir sur leurs propres processus. Ils ne savent pas comment ne pas communiquer ce qui dirige et structure leur action.

Comme l'exprime Hosie (1986, p. 205),

> Même les personnes les plus articulées ont de la difficulté à mettre leurs sentiments en mots. Exprimer des états intellectuels ou affectifs est difficile et est affecté par l'état émotionnel présent de la personne mise en entrevue.

Les enseignants sont souvent accaparés par l'action à produire; ils agissent beaucoup plus sur un mode *réactif* que *réflexif*. De plus, l'entrevue est fort dépendante de la relation qui s'établit entre la personne qui fait l'entrevue et celle qui est questionnée; une délicate balance doit s'établir pour maintenir le contact, garder le cadre pré-établi pour fins de standardisation et la réponse souple aux besoins de l'enseignant, qui peut facilement se sentir ennuyé par ce pointillisme inutile à ses yeux.

L'entrevue n'apporte pas tous les fruits dont on aurait pu rêver.

Ce qui ne peut être repéré par l'observation

Toute observation qui s'opère dans un milieu qui s'est structuré avant que nous y soyons, a son histoire: nous sommes et serons toujours des étrangers voyeurs.

> Le sens de ce qui se dit dépend souvent de significations partagées, qui sont cachées à l'observateur de passage. Celui-ci ne peut pas comprendre ce qui est dit ni même entendre les paroles telles que les entendent les élèves. Ce qu'il entend, ce sont les significations courantes; ce qui lui échappe, ce sont les significations connues seulement des participants à la relation. Dans certaines classes, c'est souvent justement ces significations spécifiques, immédiates et personnelles qui sont du point de vue éducatif, les plus porteuses de sens. Toute technique de recherche qui les met hors du champ de recherche court le risque de complètement se méprendre et de mal représenter la réalité. (Canter Kohn, 1982, p. 34)

Les réseaux de significations nous échappent donc. Il y a trop d'interactions simultanées et d'idiosyncrasies entre enseignant/élèves et entre élèves. Les codes culturels ne peuvent pas nécessairement être décodés, même par des observateurs avertis.

Les élèves pourraient peut-être nous aider à lire les messages qu'ils utilisent mais il est fort difficile de leur faire élucider ce qui provoque chez eux le sentiment d'être compris. Toutefois, les récentes études de Cullingford (1987), nous incitent à poursuivre les recherches dans cette direction. Ceci nous permettrait probablement de mieux décoder les signes, s'il y en a, provenant de la part de l'élève, signes qui attesteraient de la présence d'un acte empathique. D'autant plus que les élèves expriment rarement ou peu leur satisfaction d'avoir été compris de la part de leur enseignant. Exprimer de la reconnaissance pourrait être très mal vu par ses pairs, ce qui est loin de faciliter le codage d'interactions empathiques.

En fait, les appels à l'aide sont plus fréquents et plus clairs que les réponses des élèves aux tentatives des enseignants pour y répondre. Les silences et les refus de communication sont aussi des langages qui pourraient être éloquents. Le non-verbal très souvent est plus véridique que le verbal. Son décodage est aussi plus complexe et plus susceptible d'être sujet aux distorsions de la perception. Nous explorons également cette voie.

En guise de conclusion

L'empathie résiste à l'observation comme si cet acte de compréhension d'un autre être humain demeurait le fruit d'une relation particulière entre les partenaires qui n'avait pas à être envahie par des observateurs-voyeurs.

Toutefois, malgré toute la finitude de nos procédés d'observation, nous pouvons arriver à saisir un peu mieux l'objet de notre observation. Nos grilles, éclairées par les entrevues, dévoilent des mécanismes d'expression de l'empathie. Nous apprenons nous-mêmes à voir, à entendre et à poser les bonnes questions. Les enseignants qui collaborent à la recherche prennent goût à l'auto-analyse. Nous arriverons à déceler ce que pourraient être les comportements empathiques en classe.

Mais il nous faudra renoncer au rêve de pouvoir compter sur un instrument qui attesterait du niveau de la performance empathique des enseignants. Il faudra encore une fois de plus, accepter de ne pouvoir saisir que partiellement, une réalité toute empreinte de nos propres élaborations.

Le sens des choses échappe à notre effort intellectuel - si sens il y a. Les points de repère absolus disparaissent devant la mise en évidence de leur caractère arbitraire. Nous sommes perplexes devant les résultats dès que nous nous rendons compte de leur imperfection inévitable. Nous voudrions tout comprendre, être sûres que notre interprétation des événements rejoint celle des protagonistes.

Il est difficile de supporter sans angoisse et sans culpabilité la partialité inéluctable de l'observation, accepter que le sens ne peut être que relatif. Peut-on faire preuve de la «capacité non pas de poursuivre l'impossible que de continuer l'interminable» (Palmade, 1974), tout comme Sysiphe?

Continuer à superposer les méthodes d'analyse de l'empathie afin de compenser les défauts de l'une par les qualités de l'autre, sans jamais oublier que toute technique ne peut qu'atteindre une infime partie de la complexité de la situation. Comme le soulignent Edwards et Westgate (1987):

> No talk can be interpreted without reference to its context, and that fact brings its own severe problems once it is accepted that contexts are not fixed frames of reference within which talk takes place and has its meaning, but are themselves talked into being, renewed or challenged. All these difficulties in investigating talk have to be recognized, and they indicate the need for caution in coming to «conclusions». But no context can ever be completely <penetrated>, nor can the researcher expect full access to what those observed understand by and through their interaction. **If perfection were required, no research would get published.** A stage is reached in any project when the researcher either believes sufficient evidence has been assembled to <warrant> conclusions being drawn, or tries another approach... Indeed, where the object of investigation is as complex as language, it is a mistake to look for too easy and rapid results from research. **What the best research has done is to deepen understanding of that complexity.**
> (p. 178-179).

Nous pouvons sûrement faire nôtre cette conclusion et croire que nous pourrons avec le temps contribuer à éclairer davantage les éléments constitutifs de l'acte empathique chez les enseignants.

Bibliographie

Canter Kohn, R. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: PUF.

Carew, J.V., & Lightfoot, S.L. (1979). *Beyond Bias*. Cambridge, MA.: Havard University Press.

Cullingford, C. (1987). Children's Attitudes to Teaching Styles. *Oxford Review of Education, 13*(3), 331-339.

De Ketele, J.M. (1987). *Observer pour éduquer*. Berne: Peter Lang.

De Landsheere, G. (1966). *Introduction à la recherche pédagogique*. Paris: A. Colin Bourrelier, Liège, Thone (2e édition).

Edwards, A.D. , & Westgate, D.P.G. (1987). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press.

Galton, M., Simon, B., & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge and Kagan Paul.

Heargraves, D. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kagan Paul.

Heargraves, D.H. (Ed.) (1980). Classroom Studies. A special Issue of *Educational Analysis, 2*(2) (winter) 16, 21,138.

Hoste, P. (1986). Some theoritical and methodological issues to consider. When Using Interviews for Naturalistic Research. *Australian Journal of Education, 30*(2), 200-211.

Levenson, E.A. (1980). More different than alike. *Contemporary Psychoanalysis, 16*, 1-15.

Palmade, J. (1974). Un autre sens comme avant propos...?, *Connexions, 11*, p. 17.

Paquay, L. (1974). L'observation dans le cadre de l'évaluation formative dans Bomboir. *Une pédagogie pour demain*, PUF.

Patton, M.Q. (1978). *Utilization- Focussed Evaluation*. London: Sage.

Postic, M. (1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.

Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 2, 2-10.

Solomon, D., & Kendall, A. (1979). *Children in classrooms. An investigation of Person-Environnement Interaction*. New York: Preager Publishers.

Wasik, B.H., & Loven, M.D. (1980). Classroom observational Data: Source of Inaccuracy and Proposed Solutions. *Behavioral Assessment, 2*, 211-227.

Wilner, W. (1987). Participatory Experience: The participant observer paradox. *The American Journal of Psychoanalysts*, 47(4), 342-357.

Utilité et accessibilité de l'observation directe pour l'intervention éducative ou clinique*

Pierre Charlebois
Université de Montréal

Introduction

Les problèmes humains auxquels sont confrontés les intervenants dans leur pratique professionnelle sont multidimensionnels et complexes. Il est généralement admis qu'il serait illusoire pour un individu, aussi compétent soit-il, de penser qu'il pourra mettre en place une stratégie d'intervention qui réglera tous les problèmes de chaque individu qu'il prend en charge. Cette complexité des problèmes et les limites pratiques de l'intervention (durée et nature du mandat, personnel disponible, contraintes administratives, etc.) obligent l'intervenant à réduire la portée de son intervention et lui imposent un choix des problèmes sur lesquels il décidera de se concentrer.

Identifier objectivement les comportements qui caractérisent les difficultés d'adaptation d'un individu n'est pas une tâche facile. La transformation de l'information par les différents biais (*e.g.* fatigue de l'observateur, ses préjugés, faiblesse de la grille) pourrait avoir des conséquences désastreuses sur la relation d'aide si elle nous conduisait à une lecture erronée du problème. L'utilisation de l'observation directe pose de nombreux problèmes à l'intervenant et on pourrait se demander s'il est réaliste de penser que les éducateurs et les cliniciens devraient privilégier cette méthode d'investigation.

Le texte qui suit questionne l'utilité et l'accessibilité de cette méthode dans le cadre de l'intervention éducative et clinique.

Réalité de l'intervention éducative ou clinique

Ressources de pression

Qu'ils soient enseignants, éducateurs, psychiatres, psychologues ou travailleurs sociaux, les intervenants doivent prendre tous les jours de nombreuses décisions qui ont une influence considérable sur le développement des individus qui les consultent. Dans ce processus, ils sont inévitablement soumis à plusieurs sources de pression qui agissent sur leur sentiment de compétence et éventuellement sur leur motivation à poser des actes professionnels avec un souci constant d'excellence (voir figure 1).

---

* Ce texte pose le problème de l'utilité de l'observation directe du comportement humain pour l'intervention éducative et clinique. Pour que cette méthodologie soit utile à l'intervention, elle doit permettre l'identification objective de comportements **significatifs, visibles** et **transformables**. Les problèmes d'accessibilité de la méthode à ces interventions sont discutés.